Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 8970768
Centre d'intérêt : 755

Germain, Claude.

Fondements des grands courants en didactique des langues secondes / par Claude Germain. -- Montréal : Université du Québec à Montréal, Centre interdisciplinaire de recherches sur l'apprentissage et le développement en éducation, 1990.
16 f. ; 22 cm. -- (Séminaire sur la représentation ; 42)

"La publication de ce séminaire est rendue possible grâce à une subvention du fonds FCAR". Bibliogr. : f. 16.

Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Montréal. Centre interdisciplinaire de recherches sur l'apprentissage et le développement en éducation

---

Descripteur(s) : Langue seconde • Théorie • Didactique • Méthode d'enseignement • Linguistique • Psychologie • Rôle de l'enseignant • Relations

---

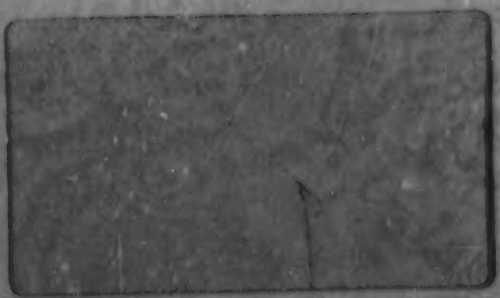
Il s'agit d'une synthèse des conceptions linguistiques, psychologiques et didactiques qui se dégagent de neuf méthodes ou approches contemporaines en didactique des langues secondes ou étrangères. Les méthodes ou approches retenues sont les suivantes : audio-orale, communautaire, communicative, naturelle, par le mouvement, par le silence, SGVA, situationnelle et suggestopédique. Elles font appel à cinq conceptions linguistiques (formelle, pragmatique, sémantique, expressive et interactionniste) et à sept conceptions psychologiques (behavioriste, gestaltiste, cognitive, du moniteur, neurofonctionnelle, développementale et suggestologique). On fait état de deux aspects au niveau des fondements didactiques : les types majeurs de rôles attribués à l'enseignant et les grands types de relations d'enseignement. A la fin de l'exposé, on regroupe dans un tableau l'ensemble de ces fondements en rapport avec chacune des méthodes ou approches examinées.

Type de document : r

8970768

CENTRE INTERDISCIPLINAIRE DE RECHERCHE SUR L'APPRENTISSAGE ET LE DÉVELOPPEMENT EN ÉDUCATION

clrade



Université du Québec à Montréal

Fondements des grands courants en didactique des langues secondes

par Claude Germain
Département de Linguistique
Université du Québec à Montréal

Séminaire sur la Représentation
1er décembre 1989 - n° 42

CIRADE, UQAM, février 1990

Note: La publication de ce séminaire est rendue possible grâce à une subvention du fonds FCAR.

Pour la clarté de l'exposé, voici tout d'abord les définitions de quelques concepts de base en didactique des langues secondes ou étrangères.

A) Par METHODE (comme dans "méthode directe") ou APPROCHE (comme dans "approche communicative"), il faut comprendre "un ensemble raisonné de propositions et de procédés (...) destinés à organiser et à favoriser l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde" (Besse 1985, p. 14). Il est à noter que ce niveau comprend aussi bien les conceptions ou théories sur la nature de la langue et de l'apprentissage que sur la nature de l'enseignement proprement dit et sur la nature de la relation pédagogique (entendue dans le sens de Legendre 1988).

B) Un grand COURANT, tel qu'entendu ici, se rapport à un ensemble de principes communs à plusieurs méthodes ou approches. C'est ainsi que trois grands courants peuvent être distingués:

- Le courant *linguistique* regroupant les méthodes ou approches inspirées de principes concernant la nature de la langue:
  - la méthode situationnelle (vers 1930 --->)
  - l'approche communicative (vers 1975 --->)

Bon nombre de méthodes sont en effet centrées sur la langue. Dans ces cas, l'accent est nettement mis sur la sélection et la progression des éléments linguistiques. La variété des méthodes de ce type s'explique alors par la conception de la langue. Dans tous ces cas, il y a prédétermination des éléments linguistiques à enseigner.

- Le courant *psychologique* regroupant les méthodes ou approches inspirées de théories psychologiques de l'apprentissage. Deux cas peuvent alors se présenter (Richards et Rogers 1986, pp. 16-19). D'une part, il y a les méthodes qui sont centrées sur les conditions d'apprentissage:
  - la méthode communautaire (Curran, vers 1975 --->)
  - la méthode par le silence (Gattegno, vers 1965 --->)

D'autre part, il y a les méthodes centrées sur les processus ET sur les conditions d'apprentissage:

- l'approche naturelle (Krashen-Terrell, vers 1977/83 --->)
- la méthode par le mouvement (Asher, vers 1965 --->)
- la méthode suggestopédique (Lazanov, vers 1965 --->)

Il ne semble pas y avoir de méthode centrée exclusivement sur les processus d'apprentissage, sans lien avec les conditions visant à faciliter l'acquisition. Aucune de ces méthodes n'est construite tout d'abord autour d'un contenu linguistique.

- Le courant *intégré* regroupant les méthodes ou approches inspirées d'une conception de la nature de la langue ET d'une conception centrée sur l'apprentissage (processus et/ou conditions)
  - la méthode audio-orale (vers 1950 --->)
  - la méthode SGAV (vers 1955 --->)

Quoi qu'il en soit, il semble donc bien, en définitive que les schémas dualistes (à la Diller, par exemple) soient quelque peu simplistes pour rendre compte de la complexité des grands courants en didactique des langues secondes ou étrangères.

C) Outre le niveau des courants et des méthodes ou approches, on trouve le niveau du manuel ou de l'ENSEMBLE PÉDAGOGIQUE (livre du maître, livre de l'élève, cahiers d'exercices, matériel audio-visuel, etc.) ayant trait à l'actualisation, sous la forme de matériel pédagogique, des principes, propositions ou procédés constituant la méthode ou approche à un autre niveau (Besse, pp. 13-15). Par exemple, il peut être question du manuel, du cours ou de l'ensemble pédagogique *Voix et Images de France* (matériel parfois désigné improprement comme la "méthode" *Voix et Images de France* ou *VIF*).

D) Le niveau des PRATIQUES DE CLASSE se rapporte à tout ce qui se déroule effectivement dans une salle de classe où l'on apprend une langue seconde.

En résumé, voici comment peuvent être définis quatre concepts clés de la didactique des langues:

Méthode ou approche: Ensemble de principes, propositions ou procédés organisés en vue de faciliter l'apprentissage;

Courant: Ensemble de principes généraux communs à deux ou plusieurs méthodes ou approches;

Ensemble pédagogique (ou manuel): MATÉRIEL DIDACTIQUE comprenant le contenu d'apprentissage ainsi que les procédures d'enseignement visant à en

faciliter l'acquisition.

Pratiques de classe : niveau où se déroule l'enseignement proprement dit en vue de faciliter l'acquisition d'une langue seconde.

Dans l'exposé qui suit, il ne sera question que des méthodes ou approches et, partant, des grands courants, qui constituent le niveau des HYPOTHESES, c'est-à-dire des fondements théoriques de la didactique des langues secondes. Ne seront pris en considération que les fondements linguistiques, psychologiques et didactiques des méthodes ou approches. Dans ce qui suit, neuf méthodes ou approches, toutes courantes de nos jours (bien qu'à des degrés divers), ont été retenues en vue d'esquisser une synthèse, provisoire, du domaine.

FONDEMENTS LINGUISTIQUES

Cinq grandes conceptions de la langue paraissent se dégager de l'ensemble des neuf méthodes ou approches analysées.

1. Une conception formelle

Il s'agit des méthodes ou approches centrées plus ou moins étroitement sur la langue. Dans la méthode audio-orale par exemple, ce sont les structures linguistiques (comme Sujet + Verbe + Article + Nom: "Il regarde la télévision") qui sont privilégiées, en tant qu'éléments de base de chacune des leçons.

Dans la méthode situationnelle, ce ne sont pas seulement les structures syntaxiques mais aussi les éléments du lexique - sélectionnés à partir d'enquêtes sur la langue écrite, dans les années trente - qui servent de point de départ des leçons.

Dans la méthode européenne SGAV (structuro-globale audio-visuelle), ce sont à la fois les éléments du lexique - tirés cette fois d'enquêtes sur la langue parlée, autour des années 50 - et la prononciation qui servent de fondements aux leçons.

Ce sont ces deux mêmes aspects linguistiques, le lexique (choisi de manière intuitive et non empirique toutefois) et la prononciation, qui servent de base aux leçons de la méthode suggestopédique.

En somme, on peut dire que quatre des neuf méthodes ou approches reposent sur une conception formelle de la langue:

- la méthode situationnelle
- la méthode audio-orale
- la méthode SGAV
- la méthode suggestopédique.

2. Une conception pragmatique

Avec l'approche communicative, la plus répandue des approches à l'heure actuelle (datant des années soixante-quinze), ce sont les conditions d'emploi de la langue, dans diverses situations de communication, qui sont privilégiées, compte tenu des intentions de communication, appelées fonctions langagières (par exemple, demander un renseignement, accorder une permission, etc.).

3. Une conception sémantique

Avec l'approche naturelle de Krashen et Terrell, on peut dire que c'est avant tout la signification (ou le contenu des messages à transmettre) qui est privilégiée. En effet, dans le cadre de cette approche, les apprenants doivent être exposés à un environnement linguistique riche et varié susceptible d'entraîner une compréhension significative ["comprehensible input"]. Primauté est accordée à la signification des éléments linguistiques: il n'y aura acquisition d'une langue seconde que dans la mesure où les apprenants seront exposés à des messages ou à des significations à un niveau se situant légèrement au-dessus de leur niveau de compréhension actuelle (hypothèse "I + 1", c'est-à-dire un niveau "d'input" d'un degré au-dessus du niveau actuel de compréhension).

Dans la méthode par le mouvement ["TPR Method" - "Total Physical Response Method"], prônée par Asher, qui s'apparente par beaucoup de côtés à la méthode naturelle de Krashen et Terrell, on peut également considérer qu'une très grande importance est accordée avant tout au contenu transmis (plutôt qu'à la forme linguistique proprement dite). Il s'agit cette fois d'ordres donnés par l'enseignant, à interpréter par les apprenants sous la forme d'activités motrices (par exemple, se lever, s'asseoir, pointer du doigt, etc.).

4. Une conception expressive

Dans la méthode par le silence ("The Silen Way") de Gattegno, la langue est vue avant tout comme un moyen d'expression personnelle de l'apprenant: sentiments, émotions, etc. C'est en vue de contribuer au développement de la personne, notamment l'indépendance, l'autonomie et la responsabilité, que l'enseignant s'abstient, autant que possible, de servir de modèle à imiter: le silence - contrairement à la répétition, par exemple - favorise la concentration et la rétention. C'est à l'élève qu'il revient de découvrir par lui-même, grâce à des indices surtout visuels fournis par l'enseignant, la langue à apprendre.

5. Une conception interactionniste

Dans la méthode communautaire des langues ("Community Language Learning") de Curran, les apprenants sont considérés avant tout comme les membres d'une communauté: ils apprennent par interactions langagières avec les autres membres de cette même communauté, c'est-à-dire de la *même* salle de classe. C'est ce qui fait que, contrairement à la plupart des autres méthodes ou approches, le contenu linguistique n'est pas prédéterminé par l'enseignant ou le manuel: au tout début, le contenu ne provient que des apprenants eux-mêmes. Il n'est constitué que des messages que ceux-ci désirent transmettre aux autres (comme "Comment t'appelles-tu?"). Ces messages sont dits dans la langue maternelle de l'apprenant, et c'est à l'enseignant que revient la tâche de traduire ces messages.

Telles sont donc les cinq grandes conceptions linguistiques qui, à mon avis, caractérisent les neuf méthodes ou approches contemporaines retenues ici:

• conception formelle:	structures ling.	audio-orale
	structures + lexique	situationnelle
	lexique + prononc.	SGAV
	lexique + prononc.	suggestopédique
• conception pragmatique:		communicative
• conception sémantique:		naturelle par le mouvement
• conception expressive:		par le silence
• conception interactionniste:		communautaire

FONDEMENTS PSYCHOLOGIQUES

La diversité des conceptions de l'apprentissage est encore plus grande que dans le cas des conceptions de la langue. En effet, sept conceptions psychologiques peuvent être observées.

1. Psychologie behavioriste

C'est la psychologie behavioriste qui sert de fondement à la méthode situationnelle et à la méthode audio-orale. Dans ces deux types de méthodes, apprendre une langue est considéré d'abord et avant tout comme apprendre à former un ensemble d'habitudes, à créer des automatismes en réponse à des stimuli linguistique, du type suivant:

Elle va à Montréal / Elle y va
Elle va à Québec / Elle y va
Elle va à Toronto / Elle y va
etc.

2. Psychologie gestaltiste

Avec la méthode SGAV, une importance primordiale est accordée à la perception globale de la forme ou, à tout le moins, à une "intégration" ou réorganisation par le cerveau, dans un tout, des différents éléments perçus par les sens et filtrés par le cerveau. Selon Gubertina (1965), l'apprentissage d'une langue seconde passe par les sens, notamment l'oreille et l'oeil. L'oreille et l'oeil servent de filtres entre les stimuli extérieurs et le cerveau. Quant à la grammaire, aux clichés linguistiques, à la situation extra-linguistique et au contexte linguistique, ils visent à faciliter cette intégration cérébrale des stimuli extérieurs par le cerveau.

3. Psychologie cognitive

D'après les tenants de l'approche communicative, apprendre une langue seconde ne consiste pas, comme le croyaient les tenants de la méthode audio-orale, à former simplement un ensemble d'habitudes. Il s'agit d'un processus beaucoup plus complexe et créateur, davantage soumis à des mécanismes internes du sujet apprenant qu'à des influences externes. Les êtres humains n'apprennent pas une langue par simple

imitation puisqu'ils sont amenés à produire des énoncés qu'ils n'ont jamais entendus auparavant. Apprendre une langue consiste donc à apprendre à former des règles permettant de produire de nouveaux énoncés plutôt qu'à répéter des énoncés déjà entendus dans l'environnement extérieur. Le sujet apprenant jouerait donc un rôle dans la découverte de ces règles de formation des énoncés.

4. Psychologie du "moniteur"

Les fondements psychologiques de l'approche naturelle de Krashen et Terrell ont été essentiellement formulés, à partir de 1975, par Krashen. Il s'agit en fait de toute une conception originale de l'apprentissage d'une langue seconde, fondée sur la façon dont les adultes, en milieu naturel, apprennent une langue seconde. Comme il serait beaucoup trop long d'exposer ici cette théorie particulière, qu'il suffise de rappeler qu'elle est fondée sur la distinction entre "acquisition" et "apprentissage": alors que l'acquisition est vue comme un processus implicite, inconscient, axé sur le sens, l'apprentissage est vu comme un processus explicite, conscient, axé sur la forme linguistique ou la grammaire. C'est la présence d'un "moniteur", en chacun de nous, qui jouerait le rôle d'une sorte "d'éditeur" servant à corriger ou modifier la forme des énoncés lorsqu'ils sont émis.

L'une des originalités des vues de Krashen vient du fait que, selon ce dernier, il n'y aurait pas de passage d'un processus à l'autre: il s'agit, selon Krashen, de deux processus indépendants, qui ne s'influencent pas (position qui fait présentement l'objet de nombreux débats dans le domaine de la didactique des langues).

5. Psychologie neurofonctionnelle

Dans la méthode par le mouvement ("TPR Method"), Asher développe une conception de l'apprentissage reposant sur la croyance en un bio-programme inné d'apprentissage linguistique, prenant en compte la latéralisation du cerveau. Selon Asher, une conception de l'apprentissage des langues se doit de tenir compte du fait que l'hémisphère gauche du cerveau est le siège de la langue alors que le droit est plutôt le siège des activités motrices. Une langue, précise Asher, ne peut s'acquérir que par une mise en activité de l'hémisphère droit (les activités motrices) avant même que la langue en question ne soit traitée par l'hémisphère gauche. Autrement dit, le rôle de l'hémisphère gauche consiste à observer et à apprendre lorsque l'autre hémisphère est en action: ce n'est qu'au bout d'un certain temps, alors qu'un baggage suffisant de connaissance est réalisé, que l'hémisphère gauche peut, de fait, entrer en action. C'est pourquoi Asher privilégie la fonction incitative (ordres, commandements) comme

source d'activités motrices à faire exécuter par les apprenants, avant même que ces derniers produisent des énoncés.

6. Psychologie développementale

Selon Curran (promoteur de la méthode communautaire des langues), six éléments sont nécessaires pour favoriser un apprentissage détendu: la sécurité, l'affirmation de soi, l'attention (une seule tâche à la fois), la réflexion, la rétention, et la discrimination.

Apprendre une langue seconde implique une transformation de l'être, le développement d'une toute autre personnalité. Toute la personne est impliquée, tant dans ses aspects intellectuels que ses aspects émotifs et affectifs. Toute la personnalité de l'individu s'en trouve affectée.

Curran compare les étapes de l'apprentissage d'une langue seconde aux cinq étapes (selon Curran) du développement de la personne humaine: le stade infantile, le stade d'affirmation de soi, le stade de pré-adolescence, le stade de l'adolescence, et le stade de l'autonomie.

On trouve des vues semblables - bien que moins élaborées - chez Gattegno (auteur de la méthode par le silence): l'apprentissage d'une langue seconde signifie une implication de la personne au moyen d'une prise de conscience silencieuse, suivie d'un essai actif. Gattegno accorde une très grande importance à la personne en tant que personne, au respect de ses priorités, etc. En ce sens, le silence, contrairement à la répétition, favorise la concentration, l'organisation mentale et la rétention.

7. Psychologie suggestologique

Selon Lozanov, auteur de la méthode suggestopédique (ou suggestologie appliquée à la didactique d'une discipline), il existe deux types de suggestions: des suggestions directes et des suggestions indirectes. Il y a suggestion directe lorsque l'enseignant dit aux apprenants qu'ils vont réussir, qu'ils en ont la capacité, etc. Quant à la suggestion indirecte, plus puissante, elle fait plutôt appel au subconscient de l'apprenant: musique, environnement agréable et confortable, "suggérant" que l'apprentissage d'une langue seconde peut être une activité agréable et relaxante.

C'est pourquoi Lazarus revient à la dramatisation et aux jeux de rôle, de manière à permettre à l'apprenant de donner une nouvelle identité, un nouveau nom, un nouvel emploi, et cela pendant la durée de la thérapie psychologique associée à la personnalisation, dans un nouveau lieu, dépersonnalisation, mais et une "re-personnalisation" dans un nouveau personnage en quelque sorte.

Libre aux lecteurs de voir en cela quelle possibilité d'apprendre une langue autrement plus rapidement qu'en ne le fait habituellement. Pour cela, allons Lazarus. Il suffit de détruire les barrières psychologiques qui bloquent l'apprentissage. Par exemple de combattre en soi, ou par crainte de ne pas réussir par exemple, l'auberge espagnole ou, en tout cas, donner un rendement de beaucoup inférieur à ce qu'il pourrait obtenir s'il savait surmonter ses barrières psychologiques. Le secret consiste à exploiter toutes tes capacités humaines, en général nous explorons : il se pourrait, allons Lazarus, que nous n'utilisions que 6% environ de nos capacités mentales.

En somme, les seul méthodes ou approches examinées ici sont appel à nos connaissances psychologiques, qui peuvent être regroupées comme suit

Psychologie	Méthode ou approche
• behaviouriste	audio-orale structuraliste
• gestaltiste	SGAV
• cognitive	communicative
• de matériel	naturelle
• neurolinguistique	par le mouvement
• développementale	par le silence communautaire
• suggestopédique	suggestopédique

PONDERENTS DIDACTIQUES

L'étude des fondements didactiques des langues orientales ne pourrait être considérée comme étant de nature naturelle que les fondements linguistiques et psychologiques. En effet, la didactique des langues : tout comme l'étude de l'éducation - n'est pas développé également dans tous ses aspects. Alors que les théories linguistiques et les théories psychologiques sont relativement proprement dite de l'enseignement. Cela tient vraisemblablement à l'état de sous-développement dans lequel se trouve l'étude de l'enseignement proprement dit, dans le cadre d'une didactique spécifique. En d'autres termes, il n'existe pas de théorie de l'enseignement des langues. C'est pourquoi, dans les mêmes, évaluellement, d'une théorie de l'enseignement des langues, d'une part, la très

essentiel de l'enseignant et, d'autre part, les relations entre l'enseignant et les apprenants ou entre les apprenants.

Dans cette perspective, j'en suis venu à dégager six types majeurs de rôles attribués à l'enseignant de langue seconde, et trois grands types de relations d'enseignement (P - E: professeur - élèves, et E - E: élèves entre eux).

A) ROLES ATTRIBUÉS À L'ENSEIGNANT

1. L'enseignant: un modèle

L'enseignant conçu comme le modèle à imiter (sur le plan linguistique) constitue le rôle le plus déterminant des neuf méthodes ou approches examinées. En effet, c'est ce rôle qui domine à la fois dans la méthode audio-orale, dans la méthode situationnelle, dans la méthode SGAV, et dans la méthode communautaire. Dans ces méthodes ou approches, c'est l'enseignant qui sert de modèle linguistique, et plus particulièrement de prononciation, à l'apprenant de langue seconde.

2. L'enseignant: un facilitateur

Avec l'approche communicative, l'enseignant est considéré avant tout comme un "facilitateur". Il s'agit surtout de créer un environnement linguistique riche et varié, susceptible de déclencher chez l'apprenant son processus d'acquisition. Bien sûr, cela n'exclut pas le rôle de "modèle" que l'enseignant doit souvent jouer, mais il reste que le rôle dominant de l'enseignant est celui d'un "facilitateur" de l'apprentissage.

C'est encore ce rôle de "facilitateur" qui est mis en évidence dans l'approche naturelle de Krashen et Terrell. Dans cette approche, ce rôle peut se réaliser d'une triple façon: 1. L'enseignant doit fournir le maximum d'input de compréhension ["comprehensible input"]; 2. l'enseignant vise à créer une atmosphère qui soit la plus relaxante possible, de manière à favoriser un très faible filtre affectif, et 3. l'enseignant se doit de choisir et coordonner un très grand ensemble d'activités, impliquant une grande variété de contenu, etc.

3. L'enseignant: un metteur en scène

Dans la méthode par le mouvement (Asher), l'enseignant est vu comme un metteur en scène, et les apprenants comme des acteurs. L'enseignant est très directif, et les apprenants imitent ses actions. Il donne les ordres à exécuter par les apprenants. Ses actions servent de modèle à imiter. C'est l'enseignant qui décide non seulement du contenu mais des rôles à jouer par les apprenants.

4. L'enseignant: un technicien

Dans la méthode par le silence (Gattegno), l'enseignant ne sert pas de modèle dont l'apprenant n'aurait qu'à imiter la prononciation. L'apprenant est tenu responsable de ses propres productions, suite aux façons de faire indiquées par l'enseignant, surtout à l'aide de gestes montrant les différentes positions de l'appareil phonatoire. L'enseignant est vu avant tout comme un technicien ou un ingénieur, susceptible de fournir de l'aide lorsque les apprenants en ont besoin, en tenant compte de leur acquis antérieur.

5. L'enseignant: un représentant de l'autorité

Dans la méthode suggestopédique (Lazanov), l'enseignant est le représentant de l'autorité en salle de classe. C'est pourquoi les apprenants doivent lui faire confiance et le respecter. En ce sens, l'apprenant devient un peu comme un enfant vis-à-vis de l'adulte auprès duquel il se sent en confiance et en sécurité et, partant, moins inhibé. L'enseignant doit donc mettre les apprenants en confiance: la confiance et le respect de l'autorité de l'enseignant sont censés faciliter la rétention de l'information. Du coup, les apprenants sont placés dans un état "d'infantilisation". Mais, l'enseignant doit profiter de toutes les occasions qui se présentent pour leur montrer qu'ils sont en mesure de réussir, qu'ils peuvent accomplir de grandes choses.

6. L'enseignant: un conseiller

Dans la méthode communautaire des langues (Curran), l'enseignant est avant tout un conseiller - et non un thérapeute. Toutefois, ses rôles peuvent varier en cours de route, c'est-à-dire au cours des cinq stades de développement énumérés ci-dessus. Par exemple, il peut être amené à structurer certaines activités, à donner des directives, etc. Il aide l'élève à comprendre ses propres difficultés, à résoudre ses propres problèmes. Il doit

veiller à fournir un environnement "sécuritaire", favorisant ainsi l'apprentissage.

B) TYPES DE RELATIONS D'ENSEIGNEMENT

Trois grands types de relations d'enseignement peuvent être dégagés parmi les neuf méthodes ou approches étudiées.

1. P - E

Le type le plus fréquent de relation d'enseignement est sans aucun doute la relation P - E, allant dans le sens de l'enseignant ou du professeur (P) vers les apprenants ou les élèves (E). Par exemple, dans la méthode audio-orale, il y a interaction entre l'enseignant et les apprenants, mais c'est toujours suivant les directives de l'enseignant (dans le sens P - E, et non l'inverse).

Ce type de relations se trouve non seulement dans la méthode audio-orale mais aussi dans la méthode situationnelle et dans la méthode SGAV.

2. P - E et E - E

Dans l'approche communicative, l'enseignant suggère diverses activités de communication. Comme on l'a vu, il doit fournir un environnement linguistique riche et varié, en suggérant des situations de communication stimulantes, etc.

Par ailleurs, outre ce rôle plus traditionnel, l'enseignant agit souvent en tant que co-communicateur avec les apprenants. De plus, il incite les apprenants à agir entre eux très souvent (dyades, triades, petits groupes, groupes moyens, etc). Il vise à favoriser parmi les apprenants le maximum d'interactions entre eux.

Des rôles semblables se rencontrent également dans la méthode suggestopédique: d'un côté, l'enseignant représente l'autorité mais, d'un autre côté, à mesure que les apprenants progressent dans leur maîtrise de la langue seconde, ils peuvent prendre eux-mêmes l'initiative des interactions entre eux.

Ces doubles rôles se retrouvent, mutatis mutandis, dans l'approche naturelle (Krashen et Terrell) et dans la méthode par le mouvement (Asher).

3. E - E

Dans la méthode communautaire (Curran), comme l'enseignant est surtout un conseiller, ce sont les interactions entre les apprenants qui sont privilégiées. Afin de ne pas intimider les apprenants, l'enseignant doit veiller à ne pas s'imposer, avec son savoir et son pouvoir: c'est pourquoi il se tient derrière les apprenants plutôt que devant la classe. Il se tient en dehors du cercle formé par l'ensemble des apprenants. C'est l'apprenant qui décide quoi dire, et quand le dire.

En outre, l'enseignant accepte ce que les apprenants disent et montre qu'il les comprend de manière à créer une atmosphère de relaxation et d'éviter de la part des apprenants le recours à des mécanismes de défense susceptibles d'inhiber l'apprentissage. Il se doit d'encourager l'initiative et l'indépendance des apprenants. Il laisse des temps de pause, des temps de réflexion. Les apprenants travaillent le plus souvent en sous-groupes, de manière à développer leur sentiment d'appartenance à la "communauté" de la classe.

Dans la méthode par le silence (Gattegno), l'enseignant reste en grande partie silencieux: lorsqu'il intervient, ce n'est pas pour servir de modèle aux apprenants mais bien pour donner des indices. Par ses moments de silence, l'enseignant vise à encourager les apprenants à s'entraider, dans un climat de coopération plutôt que de compétition.

En somme, les six grands types de rôles attribués à l'enseignant se répartissent ainsi dans les neuf méthodes ou approches retenues aux fins d'analyse:

Rôle de l'enseignant	Interaction	Méthode ou approche
• un modèle	P - E	audio-orale
	P - E	situationnelle
	P - E	SGAV
	E - E	communautaire
• un facilitateur	P - E et E - E	communicative
	P - E et E - E	naturelle
• un metteur en scène	P - E et E - E	par le mouvement
• un technicien	E - E	par le silence
• un représentant de l'autorité	P - E et E - E	suggestopédique
• un conseiller	E - E	communautaire

Ces rapprochements étant faits, il semble maintenant possible de regrouper dans un seul tableau l'ensemble de ces fondements - linguistiques, psychologiques et didactiques - en rapport avec chacune des méthodes ou approches retenues.

Méthode ou approche	Conception de la langue	Psychologie	Rôle de l'enseignant	Interaction
Situat. (1930)	formelle	behavioriste	modèle	P - E
Audio-orale (1950)	formelle	behavioriste	modèle	P - E
SGAV (1955)	formelle	gestaltiste	modèle	P - E
Suggesto (1965)	formelle	suggestopéd.	autorité	P - E et E - E
Silence (1965)	expressive	développement.	technicien	E - E
Mouvement (1965)	sémantique	neurofonction.	metteur en scène	P - E et E - E
Communicat. (1979)	pragmatique	cognitive	facilitat.	P - E et E - E
Communaut. (1972)	interaction.	développement.	conseiller	E - E
Naturelle (77/83)	sémantique	du monitEur	facilitat.	P - E et E - E

Comme on aura pu facilement s'en rendre compte, faire une synthèse des fondements des grands courants en didactique des langues secondes ou étrangères n'est pas une tâche aisée, compte tenu de l'état embryonnaire dans lequel se trouve la didactique des langues secondes (et l'étude de l'éducation). On excusera donc le caractère tout à fait provisoire et hypothétique de la présente synthèse personnelle des grands courants dans le domaine. D'autres regroupements seraient possibles. Par exemple, on aurait pu effectuer tous les regroupements suggérés à partir des trois grands courants (linguistique, psychologique et intégré) donnés au début de ce texte. Mais, comme il ne s'agit, dans chacun de ces regroupements, que de points de vues différents et complémentaires sur un même objet d'étude, toute autre tentative de regroupement par affinités risquait de multiplier les points de vue et, partant, d'entraîner la confusion. On voudra donc bien se contenter des quelques points de vue présentés ici, en ne perdant pas de vue que d'autres types d'analyse et de regroupements auraient été tout à fait possibles, voir même préférables...

RÉFÉRENCES

Besse, Henri (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langues*. Paris : Crédif.

Legendre, Renald (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris-Montréal : Larousse.

Richards, Jack C., Rodgers, Theodore S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.

Diller, Karl C. (1978). *The Language Teaching Controversy*. Rowley, Mass. : Newbury House Publishers.

Des exemplaires du présent document sont en vente à l'adresse suivante:

Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage
et le développement en éducation
Université du Québec à Montréal
Pavillon Sainte-Catherine Ouest
518, rue Sainte-Catherine Ouest
Local X-7118

Case postale 8888, succursale A
Montréal (Québec)
H3C 3P8

Tél.: (514) 282-6196

Pour commander, remplir le formulaire de réquisition
apparaissant à la dernière page du document.

Publié par le Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage
et le développement en éducation

Conception graphique: Pierrette Présentt